

## 言語教示の相違がフォークダンスの習得に及ぼす影響

—自己評価からの検討を中心として—

馬場進一郎\*・高田良平\*・須藤 浩\*

(平成 10 年 5 月 21 日受付, 平成 10 年 7 月 31 日受理)

## The Effects of Difference in a Verbal Instruction on an Acquirement of a Folk Dance

—An Examination on the Results of the Self-evaluation—

Shin-ichiro BABA, Ryohei TAKADA and Hiroshi SUDO

The purpose of this study is to prove how the difference of the dance instruction (between a counting and a phrase instruction) influences on the attendance.

1. The counting instruction is considered to be a general teaching pattern.
2. The phrase instruction is to teach how to dance by using words.

The above two describe the teaching method of folk dance at school.

The subjects of this survey consist of 172 male students of the 1st grade in our university. The description is as follows;

1. 83 students were taught by the counting instruction method.
2. 89 students were taught by the phrase instruction method.

The method was an analysis of the data which were done in terms of a presence of an experience about an acquirement degree of the dance immediately after the instruction and 1 week later through practical training experiences of 2 tune of MAYIM and MISIRLOU, with a collective survey that used questionnaires in each class.

The results were summarized as follows;

1) As for an acquirement degree immediately after the instruction of MAYIM was high to the students who have an experience. Also, proportion that it is able to master, about the students who felt subjective easiness, even if a MAYIM is an unexperienced, was high. However, a difference of the instruction by the phrase instruction was not observed immediately after the instruction.

2) An acquirement degree of 1 week later on MAYIM was high to the words instruction, without being related to a presence of an experience. And it was possible that the students maintain the elements for 1 week that they mastered immediately after the instruction. Furthermore, the influence that the phrase instruction exerts to the memory of dance is big. Especially, the phrase instruction is effective in an acquirement degree of unexperienced students.

As for an acquirement degree of MISIRLOU, the following results were obtained;

3) The phrase instruction was more effective to improve an acquirement degree of students who judged that it was difficult to master after watching the dance demonstration before instruction in comparison with the counting instruction, about an acquirement degree immediately after the instruction. Therefore, MISIRLOU is the item that is easy to master even if it feels difficult subjectively.

4) It is effective in the memory of dance without descending in the case of the phrase instruction, although it is predicted that it halves it with the counting instruction, about an acquirement degree of 1 week later on MISIRLOU.

The conclusion to be reached from these results is that the acquirement degree of the phrase instruction was higher in comparison with the general instruction, and the effectiveness were recognized in retaining the memory of the dance.

**Key words:** Verbal instruction, Counting instruction, Phrase instruction, Acquirement degree, Folk dance at school

**キーワード:** 言語指示, カウントでの指導, 言葉での指導, 習得度, 学校フォークダンス

## I. はじめに

平成元年における学習指導要領の改訂では、生涯スポーツの基礎を培うことが重視され、小学校から高等学校を通じダンスのなかにフォークダンス（以下FD）が明示されるとともに、性別を問わず武道・ダンスからの選択が可能となった。

日本フォークダンス連盟では、新学習指導要領で示されたFD・日本民謡の教材化、学習指導の進め方などについて、指導担当教員の指導力の強化を計ることを目的<sup>1)</sup>に、年1回夏季に全国学校FD研修会を開催しており、実技研修に加えFDの普及や指導者養成について協議されている。特に、指導者問題については、FDの指導ができる体育教員の少ないことやFD教材の理解の不足が指摘されることから、今後は指導者養成と合わせ、その指導法が検討されなければならない。

A. ツェー・プーニ（藤田，ほか訳）<sup>2)</sup>は、指導法として運動を記憶させるために特に用いられる方法は、運動の示演，言葉による説明，図示，その他であり，さらにレスガフトは言葉によって身体運動を表現することが優れた学習上の意義をもつことを理論的に示していると報告している。また，同書では，スコベンニコフの体操トレーニング指導を例に，運動記憶に及ぼす言葉と示演の影響について，言葉と示演のさまざまな組み合わせにより効果は顕著に向上し，最大の効果は言葉と運動が結合された場合に得られることを明らかにしている。しかし，いずれの報告もスポーツの領域のもので，FDの動作の指導<sup>3-7)</sup>についての文献はいくつか見られるが，言語的指導<sup>8,9)</sup>について研究されたものは見あたらない。

FDの指導のなかで，一般に学校等で指導されている指導法の多くは，号令やカウントを多用した指導である。それに対し高田は，カウントを言葉に置き換えてコールで踊る方法を考案し，発表している<sup>10)</sup>。この言葉で踊る方法は，踊りを覚える過程において言葉に動作を伴わせたもの<sup>11)</sup>であり，上述したスコベンニコフの理論を応用することにより，その有効性が期待される。

仮に，この理論をFDの指導に適用することが可能であるとするならば，言語指示<sup>8,9,12)</sup>と動作を組み合わせた指導法は，一般的な指導法に比べ有効なはずであると

考えられる。

そこで本研究では，言葉で踊る指導（以下ことば）と一般的な指導パターンと考えられるカウントで踊る指導（以下カウント）の相違が受講者にどのように影響するかをみるために，本学学生を対象に学習指導要領例示曲を取り上げ，指導直後と1週間後の踊りの習得度について，被験者の自己評価から比較検討することを目的とした。

## II. 研究の方法

### 1. 調査対象

対象は，本学第1学年体育学科男子6クラスの計217名であり，その内訳は次のとおりである。

ことばによる指導のクラス：Dクラス36名，Eクラス35名，Mクラス35名。カウントによる指導のクラス：Bクラス36名，Cクラス35名，Gクラス40名。

### 2. 調査期間

1996年11月11日，12日（事前調査）および18日，19日（事後調査）の4日間で，いずれも授業時間内に実施した。

### 3. 調査の内容および方法

1) 各クラス別に質問紙を用いた集合調査で，6クラスに対し，ことばとカウントの指導を交互に行った。調査は，2曲の実技体験を含む事前調査と1週間後の事後調査から成り立っている。質問紙は，事前・事後用ともに本論末尾に添付した。

質問紙の構成は，できたかできなかったかの習得度を把握しようとする自己評価の項目が中心で，4段階の評定尺度を用いた。質問紙の記入に当たっては，調査者（筆者）が各質問項目を説明しながら記入させた。その手順は，以下のとおりである。

事前調査では，初めにデモンストレーションをみせ，過去に踊った経験の有無，主観的容易さとその理由について聞いた（質問項目1.）。踊りの前半の実技体験後，調査項目2.を記入，踊りの後半の実技体験後，調査項目3.を記入，踊り全体をとおし1曲踊った後，調査項目4.を記入させた。もう1曲についても同様の手順を繰り返した。

事後調査では、復習せずに曲をかけ、1曲をとおして踊らせ、踊った後の感想（習得度）と復習の有無について聞いた。もう1曲についても同様の手順を繰り返した。

2) 実技指導は、6クラスともに同一の指導者（高田）が指導に当たった。

指導時のことばとカウントにおける展開方法の主な相違点について、表1、表2に示した。さらに、ことば（コール）による指導の内容について、表3と表4に示した。

3) 被験者の自己評価と調査者の評価の一致をみるため、各クラス別に被験者にゼッケンを着用させ、8ミリ

カメラで指導風景を撮影・収録した。後日、被験者ひとり一人の自己評価結果（踊りの習得度）について、収録した記録を見ながら確認した。

4) フォークダンス種目の選定に当たっては、対象が全員男子であることから、性差が影響しないチェーンダンス（シングルおよびオープンサークル）のなかから、新学習要領に例示されているマイムマイム（以下MAYIM）とミザルー（以下MISIRLOU）を取り上げた。音源は日本フォークダンス連盟監修・解説、文部省学習指導要領準拠の「中学・高校のフォークダンスベスト50-(3)」VICG-56054を使用した。

表1 MAYIMの指導における展開方法と主な相違点

ことば（コール）による指導	カウントによる指導
(1) 踊りの背景と特徴を説明し、どのような踊りかを理解させる。 (2) 指導者がデモンストレーション（2分）をすることにより、踊りのイメージをつくらせる。 (3) シングルサークルVポジションの隊形にする。	左と同様(1)～(3)
前半のフィギュア（32 呼間）	前半のフィギュア（32 呼間）
(1～16 呼間) 言葉を覚えながら一緒に動いてみましょう。 前、横、後ろ、ピョンと左足でリープします。 (4 回繰り返す) それでは、言葉に出しながら最初から動いてみましょう。サンハイ。  前、横、後ろ、ピョン（4 回繰り返す）	1 で右足を左足の前にステップ、2 で左足を左横にステップ、3 で右足を左の後ろにステップ、4 で右足で跳んで左足をリープします。（4 回繰り返す） それではカウントで踊ってみましょう。サンハイ。  イチ、ニイ、サン、シイ、ゴウ、ロク、シチ、ハチ（4 回繰り返す）
(17～32 呼間) 上がっている右足から円心へ軽いランニングステップで、右、左、右と3 歩前進し、4 歩目を閉じます。続いて右足から円外へ、右、左、右と後退し、左足を閉じます。これを2 回繰り返します。言葉に出しながら動いてみましょう。サンハイ。  右、左、右、つけて、右、左、もう一回、右、左、右、つけて、右、左、右、つけて	左と同様。 それではカウントで踊ってみましょう。サンハイ。  イチ、ニイ、サン、シイ、ゴウ、ロク、シチ、ハチ（2 回繰り返す）
（続いて腕の動作に上体のアクセントをつけ加え、もう一度ことばで踊る）  それでは、前半部分を最初から通して動いてみましょう。サンハイ。	（続いて腕の動作に上体のアクセントをつけ加え、もう一度カウントで踊る）  それでは、前半部分を最初から通して動いてみましょう。サンハイ。
前、横、後ろ、ピョン、前、横、後ろ、ピョン、前、横、後ろ、ピョン、前、横、真ん中へ、右、左、右、つけて、右、左、もう一回、右、左、右、つけて、右、左、右、つけて	イチ、ニイ、サン、シイ、ゴウ、ロク、シチ、ハチ（4 回繰り返す）

表1 のつづき

後半のフィギュア (20 呼間)	後半のフィギュア (20 呼間)
(33~36 呼間) 右足から逆 LOD へ小刻みにランニングステップで 3 歩進み, 4 歩目で円心向きになり左足を横にトーポイントします。一緒に動いてみましょう。サンハイ。	左と同様。 それではカウントに合わせて動いてみましょう。サンハイ。
右, 左, 右, ポイント	イチ, ニイ, サン, シイ
(37~44 呼間) 右足でホップしながら, 左足を前ヘトーポイント, 左サイドにトーポイントします。これを 4 回繰り返します。一緒に動いてみましょう。サンハイ。	1 で右足でホップしながら左足を前にトーポイント, 2 で右足でホップしながら左足を左横にトーポイントします。(4 回繰り返す) それではカウントで踊ってみましょう。
前, 横, 前, 横, 前, 横, 元気よく	イチ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ
(45~52 呼間) 続いて, 足を入れかえて左足でホップしながら右足を前ヘトーポイント, その時拍手を一回します。次に, 左足でホップしながら右足を横にトーポイント, 両手を左右に開きながら「ヘイ」と声をかけます。これを 4 回繰り返します。踊ってみましょう。サンハイ。	1 で足をかえて左足でホップしながら右足を前ヘトーポイント, 拍手を一回, 2 で左足でホップしながら右足を横にトーポイントし, 両手を左右に開きながら「ヘイ」と声をかけます。これを 4 回繰り返します。それではカウントで踊ってみましょう。
ヘイ, ヘイ, ヘイ, 最初から	イチ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ
それでは, 後半部分を最初から通して動いてみましょう。	それでは, 後半部分を最初から通して動いてみましょう。
右, 左, 右, ポイント, 前横, 前横, 前横, 元気よく ヘイ, ヘイ, ヘイ, 最初から	イチ, ニイ, サン, シイ, イチ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ, ニイ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ
曲に合わせ 1 曲を通して踊る。(2 分 50 秒)	曲に合わせ 1 曲を通して踊る。
(前半の指導時間約 5 分 40 秒, 後半の指導時間約 4 分 20 秒)	(前半の指導時間約 6 分 20 秒, 後半の指導時間約 4 分 20 秒)

## 4. 配布数・回収数

事前配布数 217 枚, 事後配布数 181 枚であり, 事前・事後の 2 回ともに出席した者の有効回収数は 172 枚であった。

## 5. 結果の処理について

1) 「言語教示と動作を組み合わせた指導(ことば)」は, 一般的な指導(カウント)に比べ有効なはずである」との仮説に対し, ダンスの習得度をみようとした場合, その踊りに対する経験の有無が影響することが推測される。そこで, 各 6 クラスを 3 クラスずつ「ことばの群」( $N=83$ )と「カウントの群」( $N=89$ )に分類し, 次のように MAYIM, MISIRLOU について FD 経験の有無別に集

計した。

MAYIM の経験者は, 「ことば」48.2% (40 名), 「カウント」34.8% (31 名)であり, この者をそれぞれ経験者群とした。曲だけは聞いたことのある者は, 「ことば」50.6% (42 名), 「カウント」61.8% (55 名), 曲・踊りともに知らない者は両者 1~3% であり, ことば 51.8% (43 名), カウント 65.2% (58 名)をそれぞれ未経験者群として処理した。

MISIRLOU については, 踊りの認知度が低く, 未経験者が「ことば」100% (83 名), 「カウント」97.8% (87 名)と両群ともに多かったことから, カウントの経験者 2 名を差し引いた未経験者に焦点をあて, 比較検討し

た。

2) 統計的処理については、SPSS 6.1J for the Macintosh を使用し、単純集計、クロス集計については、S.R.I. 社製アンケート調査集計ソフト秀吉を用いた。

### III. 結果と考察

#### 1. 言語教示の相違が MAYIM の習得に及ぼす影響

##### 1) 主観的容易さと指導直後の習得度について

MAYIM (イスラエル) は小学校高学年の例示曲であるが、中学・高等学校、地域の FD 愛好者の間でも踊られる頻度が高く、今回の調査でも、ことば・カウント両群ともに曲または踊りを知らない者が 1~2% 程度であったことから、認知度の高さが示唆される。この踊りは、明るく、きびきびと踊られ、水源発見の歓喜と感謝の気持ちを表現することが大切であるが、学校等の現場で踊りを正しく理解し、指導されているケースは極めて少ない。

表 5 は、MAYIM の実技指導前にデモンストレーションをした上で、主観的容易さについて自己評価をさせた結果である。全体的には、「1. できない」「2. 多分できない」への回答が少なく、「3. 多分できる」への回答が多い。ことばとカウントを比較すると、カウントの未経験者群に「4. できる」への回答率が低い分、「3. 多分できる」への回答率が高くなったと思われるが、それ以外に顕著な差はみられない。また、ことば・カウントともに経験者群の多くが、実技前に「4. できる」または「3. 多分できる」と判断しているのに対し、未経験者群では約 1 割 (10 名) の者が「2. 多分できない」と判断している。

そこで、未経験者 10 名の「2. 多分できない」と判断した理由が、リズム・ステップ・表現のいずれにあるのかについて調べたところ (事前質問紙 1: その理由についてを参照)、3 項目ともにそれぞれ 4 段階尺度の「2. やや~しにくい」への回答率が高く、リズム 70%、ステップ 60%、表現 40% であった。反対に「できる」と判

表 2 MISIRLOU の指導における展開方法と主な相違点

ことば (コール) による指導	カウントによる指導
(1) 踊りの背景と特徴を説明し、どのような踊りかを理解させる。 (2) 指導者がデモンストレーション (2 分) をすることにより、踊りのイメージをつくらせる。 (3) オープンサークルの隊形にする。はじめは、ステップだけで練習し、動けるようになったところで、W ポジションで小指で連手させる。	左と同様 (1)~(3)
前半のフィギュア (8 呼間)	前半のフィギュア (8 呼間)
(1~8 呼間) ことばを覚えながら一緒に動いてみましょう。 右足を右横へ小さくステップします (みーぎ)。左足を右足の前ヘトーポイントします (ひだり)。ポイントしている左足を右足後ろにステップ (うしろ)。右足を右横へ小さくステップ (よこ)。左足を右足の前にクロス (まえ)。その左足のボールで左ヘビポットし、逆 LOD 向きになります (ターン)。右足は床からわずかに浮いています。言葉に出しながらゆっくり動いてみましょう。サンハイ。	1, 2 で右足を右横に小さくステップ, 3, 4 で左足を右足の前ヘトーポイント, 5 で左足を右足後ろヘステップ, 6 で右足を右横へ小さくステップ, 7 で左足を右前ヘクロスにステップし, 8 で左足のボールで左ヘビポットし, 逆 LOD 向きになります。右足は床からわずかに浮いています。 それでは、カウントに合わせてゆっくり動いてみましょう。
みーぎ, ひだり, 後ろ, 横, 前, ターン	イチ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ
それでは、もう一度最初から動いてみましょう。サンハイ。	それでは、もう一度最初から動いてみましょう。サンハイ。
みーぎ, ひだり, 後ろ, 横, 前, ターン	イチ, ニイ, サン, シイ, ゴウ, ロク, シチ, ハチ
(全員が出来るようになるまで行う)	(全員が出来るようになるまで行う)
以上が後半部分です。	以上が前半部分です。

表 2 のつづき

後半のフィギュア (8 呼間)	後半のフィギュア (8 呼間)
逆 LOD 向きになります。右足から逆 LOD へ 3 歩前進し、右足でライズし、左足を床から浮かせます。続いて、左足から 3 歩後退し、左足をライズして、右足を床から浮かせながら、90 度右回りをして円心向きになります。前進、後進ともに 2 歩目はクローズドぎみにステップします。(後退とライズの練習もことばに出しながら、数回行う) 言葉に出しながら一緒に動いてみましょう。(ライズの説明をして、前進とライズの動きを言葉に出しながら数回行う)	左と同様 (ただし、動く時はすべてカウント)
ステップ、ステップ、ステップ、ライズ、 後ろにステップ、ライズ	
それでは、ことばに出しながら、後半部分を最初から動いてみましょう。サンハイ。	それでは、後半部分を最初から動いてみましょう。サンハイ。
ステップ、ステップ、ステップ、ライズ 後ろに、ステップ、ライズ	イチ、ニイ、サン、シイ、ゴウ、ロク、シチ、ハチ
曲に合わせ 1 曲を通して踊る。(2 分 48 秒)	曲に合わせ 1 曲を通して踊る。
(前半の指導時間約 4 分、後半の指導時間約 2 分 40 秒)	(前半の指導時間約 4 分、後半の指導時間約 2 分 40 秒)

表 3 MAYIM のことばによる指導内容

拍 子	4/4				解 説
隊 形	シングルサークル				
呼 間	1	2	3	4	
前 半	前	横	後ろ	ピョン	逆 LOD へ右足からチェーケンステップで進む。(波を表現)
	前	横	後ろ	ピョン	
	前	横	後ろ	ピョン	ランニングステップで、円心へ4歩前進、円外へ4歩後退、を繰り返す。(湧水を表現)
	前	横	真ん中	へ	
	右	左	右	つけて	
	右	左	もういっ	かい	
	右	左	右	つけて	
	右足	から	左	へ	
後 半	右	左	右	ポイント	(水の流れを表現)
	前	横	前	横	連手のまま、右足でホップしながら左足を前、横にトーポイント。 拍手をしながら、逆足になる。 (喜びを表現)
	前	横	元気	よく	
	へイ		へイ		
	へイ		最初	から	

断した者では、経験・未経験を問わずリズムが「4. 取りやすい」への回答率が高く、経験者群 57.1%, 未経験者群 25.3% であった。

これらのことから、MAYIM の主観的容易さの判断基準は、ことばとカウントの両群ともに、経験の有無が影

響し、リズムが取りやすいかどうかであることが推察された。

図 1 は、MAYIM の経験の有無別に指導直後の習得度についてみたものである。縦軸は回答者の割合、横軸の数値は習得度を 4 段階の評定尺度 (1. できなかった, 2.

表4 MISIRLOU のことばによる指導内容

拍 子	4/4				解 説
隊 形	オープンサークル				
呼 間	1	2	3	4	
前 半	みー	ぎ	ひ	だ り	右足を右横にステップ、左足を右足の前へポイント。 左足から後ろ、横、前と LODへ移動し、左足でピ ボット、(逆 LOD 向き)
	後ろ	横	前	ターン	
後 半	ステップ	ステップ	ステップ	ライズ	逆 LOD へ右足から 3 歩前進し、ライズする。 左足から 3 歩後退し、ライズをして円心を向く。
	う し	ろ に	ステップ	ライズ	

表5 MAYIM の指導前の主観的容易さについて

N=172		主観的容易さ			
		1 できない	2 多分できない	3 多分できる	4 できる
ことば (n=83)	経験者 (n=40)	0	1 ( 2.5)	26 (65.0)	13 (32.5)
	未経験者 (n=43)	0	5 (11.6)	31 (72.1)	7 (16.3)
カウント (n=89)	経験者 (n=31)	0	0	20 (64.5)	11 (35.5)
	未経験者 (n=58)	0	5 ( 8.6)	51 (87.9)	2 ( 3.5)

( ) の数値は%を示す

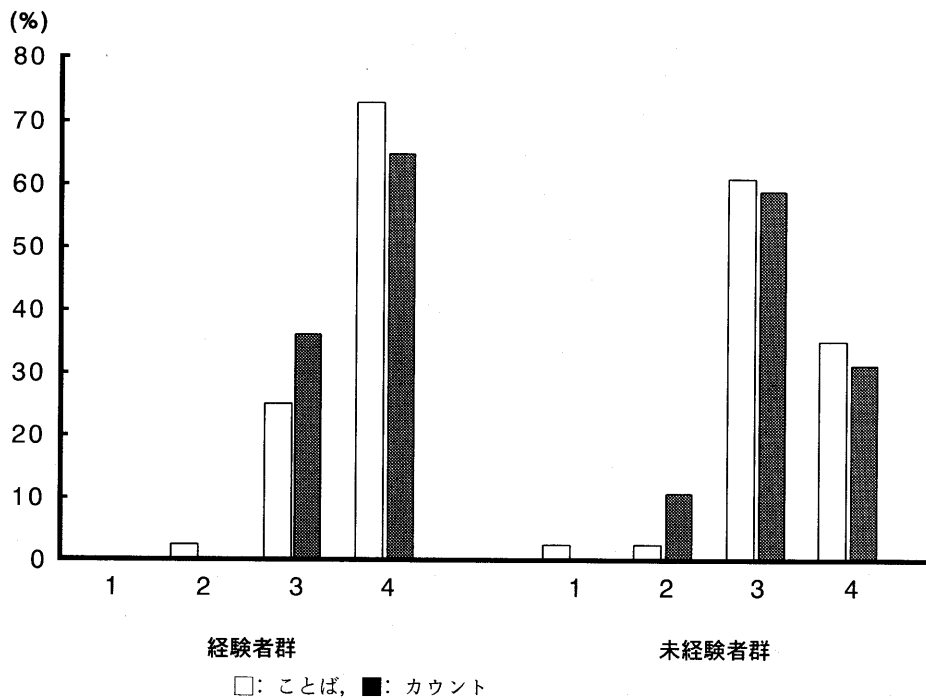


図1 4段階評価からみた MAYIM の指導直後の習得度の割合

あまりできなかった, 3. わりとできた, 4. できた) で表したものである。

図1から、経験者については、ことば・カウントともに「4. できた」への回答率が高く、主観的容易さの回答と比べると約2倍に増加している。一方、未経験者は「4. できた」よりも「3. わりとできた」に回答している割合が高いが、主観的容易さと比べると「3. わりとできた」に回答していた者が減少し、「4. できた」への回答が増加したことがわかる。また、「1. できなかった」、「2. あまりできなかった」については、経験者の2.5%に対し、未経験者は14.9%と若干多かった。

このように、経験の有無、主観的容易さ、指導法の違いから指導直後の習得度についてみると、経験の有無は、主観的容易さと指導直後の習得度に及ぼす影響が大きく、経験が有りできそうと感じた者ほど習得度が高いこと、未経験者であっても「3. 多分できる」と感じた者は、習得できる割合が高い。指導法の違いについては、指導直後の習得度に顕著な差がみられなかったことから、指導法による相違が指導直後の習得度を与える影響は少ないといえる。また、指導前にできそうもないと感じていた者は習得度も低く、特にカウントの未経験者群に習得度の低い者が10%程度いることから、カウントによる指導は落ちこぼれをつくる要因となりうることも

推察される。本研究では、90分の限られた授業時間内で2曲を扱ったため、1曲にかける指導時間が少なかったことも影響していると考えられ、未経験者に対しカウントによる指導法を用いる場合、しっかりと踊れるようになるまで時間をかけるなどの配慮が必要であろう。

## 2) 1週間後の習得度について

MAYIMの指導直後と1週間後の習得度について、経験の有無別に図示したものを図2-1、図2-2に示した。

経験者に着目した場合(図2-1)、ことばについては指導直後と1週間後の習得度に差はみられないが、カウントでは、「4. できた」への回答が1週間後に16.1%低くなっている。また、「4. 習得できた」者について1週間後の習得度をことばと比較すると、24.1%低く、指導直後では無回答であった「2. あまりできなかった」へ12.9%の者が回答している。

カウントで1週間後に習得度の低下がみられたことの要因を探るため、復習の有無を1つの指標としてみたところ、経験者群で復習をした者は、ことばで7名、カウントで4名だけであった。

これらの復習者を図2-1のなかでみると、ことばでは「4. できた」への回答が4名、「3. わりとできた」への回答が3名であり、同様にカウントについてみても、「4. できた」に4名いるのみで、この項目に対する復習者は

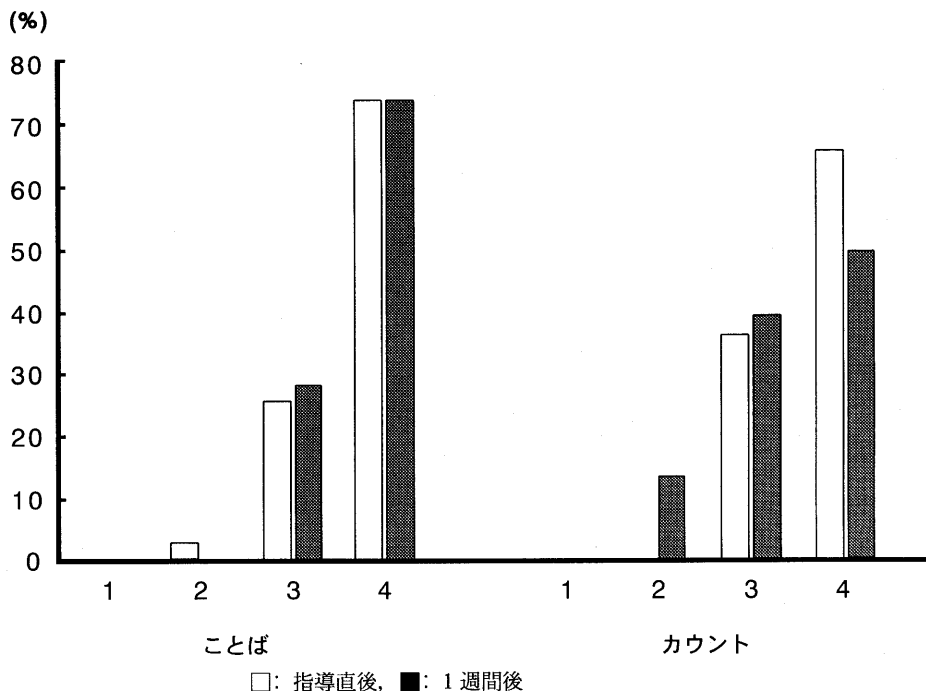


図2-1 4段階評価からみたMAYIM経験者群の習得度の割合



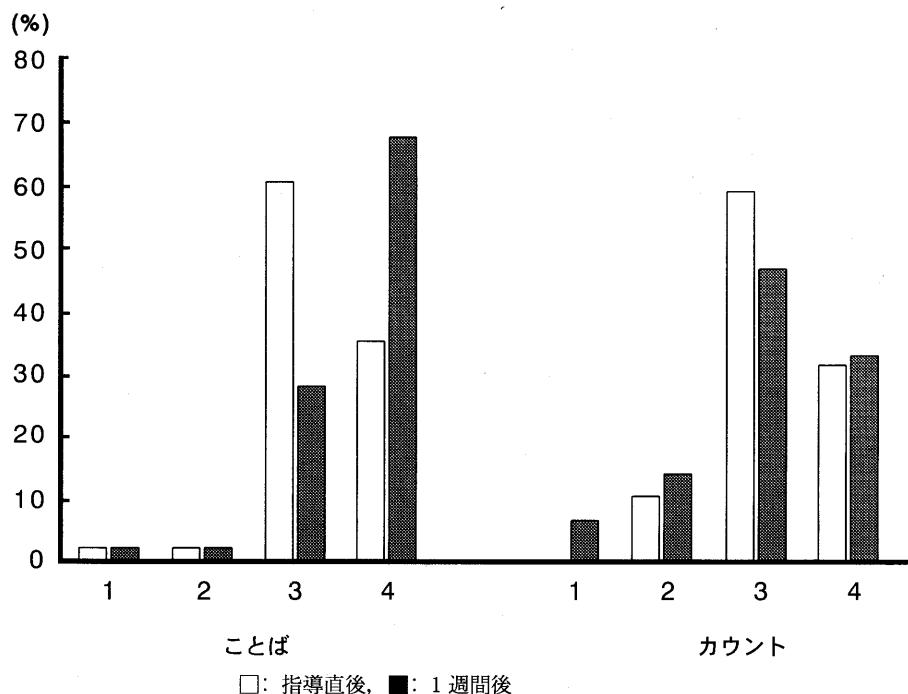


図 2-2 4段階評価からみた MAYIM 未経験群の習得度の割合

表 6 MAYIM の経験者群における 1 週間後の習得度を構成する要素の評価

			1	2	3	4
			取りにくい	やや取りにくい	わりと取りやすい	取りやすい
経験者 (n=71)	リズム	ことば (n=40)	0	0	9 (22.5)	31 (77.5)***
		カウント (n=31)	0	0	15 (48.4)	16 (51.6)
	ステップ	ことば (n=40)	0	1 (2.5)	10 (25.0)	29 (72.5)***
		カウント (n=31)	0	5 (16.1)	12 (38.7)	14 (45.2)
	表現	ことば (n=40)	0	0	14 (35.0)	26 (65.0)***
		カウント (n=31)	1 (3.2)	4 (12.9)	12 (38.7)	14 (45.2)

\*\*\*は  $\chi^2$  検定の結果, 0.1%水準以上で有意差が認められたもの

( ) の数値は%を示す

ことばと同数であることから, 復習による影響ではないと判断される。

表 6 は, 経験者群における 1 週間後の習得度をリズム・ステップ・表現各要素について示したものである。表から, 3 項目すべてことばの方が習得度の高いことが

わかる。また, ことばでは, 尺度 4 への回答率が, リズム, ステップ, 表現という順に高く, 65% 以上を占めているのに対し, カウントの回答率はそれぞれ 50% 程度であり,  $\chi^2$  検定を行ったところ, リズム, ステップ, 表現, すべてことばとの間で有意差が認められた ( $p <$

.001)。

以上のことから、経験者群については、ことばによる指導は指導直後に習得したリズム、ステップ、表現、といったダンスの要素を1週間は保持することが可能であるが、カウントによる指導の場合、直後に習得した要素を約15～25%の者が低下させる傾向にあることから、復習なしで保持することはむずかしいことが示唆された。

次に、未経験者についてみると(図2-2)、ことばで「4. できた」への回答が指導直後の34.9%に対し、1週間後、約2倍に近い67.5%まで上昇している。この伸び率(32.6%)について復習した割合を調べたところ、指導直後「3. わりとできた」に回答していた者23.3%(10名)であった。残りの9.3%(4名)については、1曲を踊っていく過程において習得された練習効果であることが、指導風景を撮影した記録から確認された。つまり、ことばに動作を伴わせて踊りを覚えた場合、例えば踊りを忘却したとしても、そのことばを手がかりに復習することが容易であることが推察される。これに対しカウントの習得度の特徴は、「4. できた」への回答は変わらないが、そのほかは低下する傾向がみられ、習得率が低い者は、ことばに比べカウントに多かった。

表7は、指導直後と1週間後の習得度について平均値を比較した結果である。 $t$ 検定(個体の比較)から、こと

ばの未経験者群に上昇( $p<.01$ )、カウントの経験者群に低下( $p<.05$ )が認められた。しかし、ことばの未経験者群の上昇については、復習とその場の練習効果が含まれている。

したがって、MAYIMの1週間後の習得度は、カウントによる指導に比べ、ことばの指導の方が経験の有無を問わず習得した要素を保持することが可能であることから、記憶に及ぼす影響が大きく、特に未経験者の習得度を押し上げるために有効であることが推察された。

2. 言語指示の相違がMISIRLOUの習得度に及ぼす影響

1) 主観的容易さと指導直後の習得度について

MISIRLOU(ギリシア)は、高等学校の例示曲である。踊りは、クレタ島の宗教的な儀式の際に用いられたと伝えられ、シルトスがアメリカにもたらされたときミザルーの曲に合うようにつくりかえられたもので、元の踊りよりもずっとテンポが遅く、しかも奇妙なことにステップが1拍ずれているのが特徴である。また、東洋的なメロディーに合わせ、右端にリーダーが立ち、グループを自由な方向へ導いて踊る楽しい踊りである。しかし、今回の調査では、踊りの認知度が低く、未経験者はことば100%、カウント97.8%であったことから、学校FDの教材として取り扱われている割合が少ない種目であることがうかがえる。

表7 4段階評価におけるMAYIMの指導直後と1週間後の習得度について( $t$ 検定個体の比較)

N=172		指導直後 Mean±S.D.	1週間後 Mean±S.D.
ことば (n=83)	経験者(n=40)	3.7±0.50	3.7±0.44
	未経験者(n=43)	3.3±0.63	3.6±0.65
		**	
カウント (n=89)	経験者(n=31)	3.6±0.47	3.4±0.69
	未経験者(n=58)	3.2±0.61	3.1±0.86
		*	

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

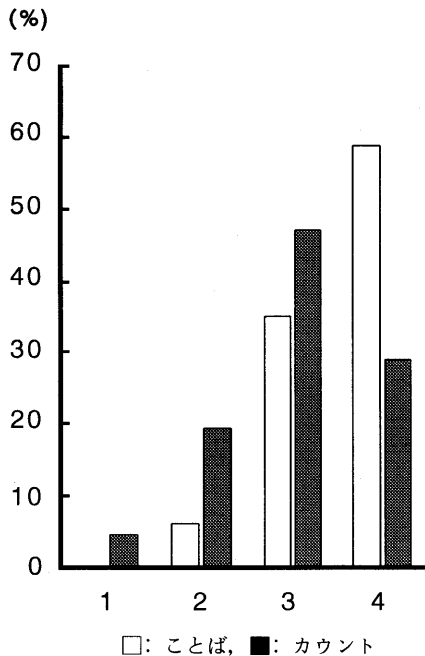
表8 MISIRLOUの指導前の主観的容易さについて

N=170		主観的容易さ			
		1 できない	2 多分できない	3 多分できる	4 できる
ことば	未経験者(n=83)	3 (3.6)	38 (45.8)	39 (47.0)	3 (3.6)
カウント	未経験者(n=87)	15 (17.2)	42 (48.2)	26 (30.0)	4 (4.6)

( )の数値は%を示す

実技体験前の主観的容易さについて、表8に示した。デモンストレーションをみた段階では、ことば・カウントの両者とも「4. できる」へ回答している者は少なく、「3. 多分できる」へは、ことばで約半数近くが回答しており、「1. できない」への回答はカウントに多い。つまり、ことばとカウントの主観的容易さに対する回答に違いがみられている。

図3は、MISIRLOUの指導直後の習得度を示したものである。特に、ことばは「4. できた」への回答でカウントの約2倍の回答率を占めている。また、主観的容易さで「1. できない」「2. 多分できない」と回答していた者の多くが、ことば・カウントともに減少しており、その減少率はことばの方に多い。これらの変容について



□: ことば, ■: カウント  
図3 指導直後の習得度の割合

は、指導前の主観的容易さの回答にことばとカウントの違いが認められたため、一概に指導法による差とは判断しにくい。

そこで、ことば・カウント両群について、主観的容易さで「できる」群・「できない」群に回答した者をそれぞれ100%として、主観的容易さ(表8)と習得度(図3)の関係をみた。その結果をまとめたものが表9である。

主観的容易さで「4. できる」に回答していた者は、ことば3.6%、カウント4.6%と少数であったが、習得度の「4. できた」への回答では、ことば66.7%、カウント43.8%と高い伸び率を示した。この伸び率は、主観的容易さにおいて「3. 多分できる」「4. できる」に回答していた者のことば50.6%・カウント34.6%の回答であることがわかる。習得が「4. できた」者の割合はことばに多いが、「3. わりとできた」までを含めると、ことば92.9%、カウント84.4%であり、両群ともに8割以上の者が習得できており、指導法と回答の間に顕著な差はみられない。

同様に、主観的容易さで「できない」と回答していた者に着目すると、指導直後に「4. できた」という者は、ことばに多く(51.2%)、「3. わりとできた」までを含めると、95.1%が習得できたことになる。カウントでは、71.9%が習得できているが、「2. あまりできなかった」へ22.8%が回答している。

したがって、ことばによる指導は、カウントに比べ、特に指導を受ける前にできそうもないと判断していた者の習得度を高めるために有効であったことが推察される。

次に、指導の違いが習得度のどのような要素に影響を及ぼすかをみるために、主観的容易さの理由におけるリズム、ステップ、表現を基準として、前半・後半のフィギュアの同項目との間で個体の比較( $t$ 検定)を行った(表10、および事前質問紙参照)。その結果、ことば・カウントともに、主観的容易さの理由と前半、主観的容

表9 MISIRLOUの主観的容易さからみた指導直後の習得度について(3重クロス)

主観的容易さ			習得度			
			1 できなかった	2 あまりできなかった	3 わりとできた	4 できた
ことば ( $n=83$ )	できる ( $n=42$ )		0	3 (7.1)	11 (26.2)	28 (66.7)
	できない ( $n=41$ )		0	2 (4.9)	18 (43.9)	21 (51.2)
カウント ( $n=87$ )	できる ( $n=30$ )		1 (3.3)	4 (13.3)	13 (43.4)	12 (40.0)
	できない ( $n=57$ )		3 (5.3)	13 (22.8)	28 (49.1)	13 (22.8)

( ) の数値は%を示す

表 10 MISIRLOU の指導直後における習得度を構成する要素の比較 (*t* 検定群の比較および個体の比較)

		リズム Mean±S.D.	ステップ Mean±S.D.	表現 Mean±S.D.
ことば ( <i>n</i> =83)	主観的容易さの理由	2.1±0.68	2.0±0.72	2.2±0.81
	前半のフィギュア	3.0±0.64	3.0±0.69	2.9±0.78
	後半のフィギュア	3.3±0.65	3.2±0.83	3.2±0.76
カウント ( <i>n</i> =87)	主観的容易さの理由	1.9±0.79	1.7±0.80	1.8±0.75
	前半のフィギュア	2.6±0.93	2.5±1.00	2.4±0.94
	後半のフィギュア	3.0±0.83	2.8±0.85	2.8±0.87

\**p*<.05 \*\**p*<.01 \*\*\* <.001

易さの理由と後半のリズム・ステップ・表現のそれぞれすべてに有意差が認められた (*p*<.001)。さらに、ことばでの指導はカウントに比べ、一項目を除いた全ての検定項目で平均値が高かった。

これらの結果から、MISIRLOU は、見た印象よりも実際に踊りを体験することにより、リズム・ステップ・表現といった踊りの各要素の習得が容易であり、その習得率はことばによる指導の方が高く、特にことばの群の指導前の主観的容易さが低かった者に効果的であることがわかった。

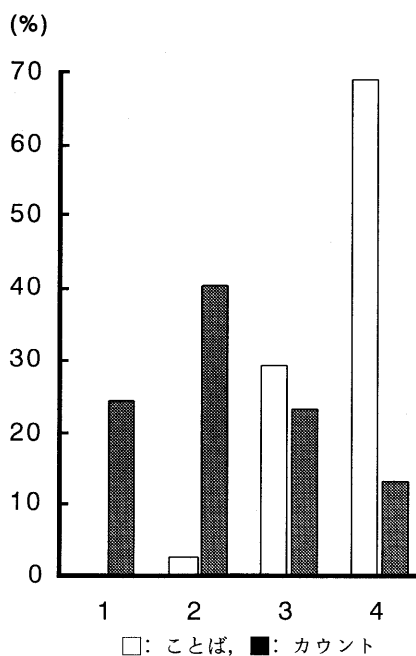
## 2) 1週間後の習得度について

図4は、MISIRLOUの1週間後の習得度について示したものである。指導直後の結果(図3)と比較すると明らかなように、「4. できた」に着目すると、ことばは10%程度の伸び率を示しているが、反対にカウントの回答は16%程度減少し、特に指導直後「3. わりとできた」者も24.1%減少した。

そこで、ことば・カウント両群の復習の有無についてみたところ、両群ともに復習を行った者は、ことばで3名、カウントで5名であり、その内3名ずつが「4. 習得できた」に回答していることから、復習の影響は少ないといえる。

また、ことば・カウントそれぞれの習得度を比較する上で、指導直後と1週間後の個体の比較(*t*検定)を行った結果を表11に示した。

両群にみられた有意差は、平均値からわかるように、ことばは1週間後の習得度が上がったことを示し、カウントは反対に下がったことを示している。



□: ことば, ■: カウント  
図4 1週間後の習得度の割合

これらのことから、1週間後の踊りの習得度は、一般的な指導で行われた場合、忘却によって低下することが予測されるが、ことばによる指導では、むしろ上昇する傾向が認められ、踊りの習得への有効性が示唆された。

## IV. ま と め

経験者が多く、認知度の高いMAYIMと認知度の低

表 11 4段階評価における MISIRLOU 未経験者群の指導直後と 1 週間の習得度について (t 検定個体の比較)

N=170	指導直後 Mean±S.D.	1 週間後 Mean±S.D.
ことば (n=83)	3.5±0.61	3.7±0.52
	* —————	
カウント (n=87)	3.0±0.81	2.2±0.94
	*** —————	

\* $p<.05$  \*\*\* $p<.001$ 

い MISIRLOU について、踊りの習得度を言語指示の相違から経験の有無別に検討したところ、以下の点が明らかにされた。

MAYIM の指導直後の習得度は、経験者群に高く、言語指示による指導の差はみられない。また、未経験者であっても指導前に主観的に容易さを感じた者については、習得できる割合が高かった。しかし、できそうもないと感じていた者は指導直後の習得度も低く、特にカウントの未経験者群に習得度の低い者が 10% 程度いることから、カウントによる指導は落ちこぼれをつくる要因になりうるが考えられる。

MAYIM の 1 週間後の習得度は、経験の有無を問わずことばの指導に高く、その指導直後に習得したリズム、ステップ、表現といった踊りの各要素を 1 週間は保持することが可能であり、記憶に及ぼす影響が大きい。特にことばによる指導は、未経験者の習得度を高めるために有効である。カウントによる指導では、経験者群であっても、指導直後に習得した要素を 15% 以上の者が忘却する傾向にあり、習得したものを復習なしで 1 週間保持することはむずかしい。

MISIRLOU の指導直後の習得度については、カウントに比べことばによる指導の方が、指導前の主観的容易さでできそうもないと判断していた者の習得度を高めるために有効であったことから、主観的にむずかしいと感じられても習得しやすい種目であるといえる。

MISIRLOU の 1 週間後の習得度は、カウントによる指導の場合、忘却による低下がみられたが、ことばによる指導では、踊りの記憶の保持に有効であった。

したがって、今回の例示曲 2 種目の検討から、ことばによる指導は、一般的指導に比べ習得度を高め、その踊りの記憶を保持する上での有効性が認められた。

#### 注記および引用・参考文献

1) 日本フォークダンス連盟：第 27 回全国学校

フォークダンス研修会資料，2 (1997)。

- 2) A. ツェー・ブーニ，藤田 厚，山本 斌訳：『実践スポーツ心理』，98-99，不昧堂（東京），初版（1967）。
- 3) Weikart, P. S.: "Teaching movement and dance: Intermediate folk dance, 1v," High/Scope Press, Ypsilanti, Mich. (1984).
- 4) Figley, G.: Movement approach to teaching folk dance, J. Physical Educ., Recreation & Dance, **52**(6), 54-57 (Jun., 1981).
- 5) Evans, J.: Movement education and folk dance: A rationale, Part 1, CAHPER J., **47**(2), 42-44 (Nov./Dec., 1980).
- 6) Evans, J.: Movement education and folk dance: A rationale. Part 2, CAHPER J., **47**(3), 7-10, 12-14, refs: 3, (Jan./Feb., 1981).
- 7) Jung, H.: Teaching folk dances: Anefficient technique, Physical Educ., **35**(2), 95-97 (May, 1978).
- 8) 松田岩男著：『新版運動心理学入門』，181-186, 149-150, 大修館書店（東京）（1987）。
- 9) Robert, N. Singer 著，松田岩男監訳：『運動学習の心理学』，140, 201, 大修館書店（東京）（1970）。
- 10) 高田良平：『ことばで踊ろう楽しいフォークダンス』（ビデオ教材），株式会社トライアングル（東京）（1989）。
- 11) スクエアダンスのハッシュコールがヒントになっており，スクエアダンスのコーラーは踊る順序ではなく，踊りの動作を自由に組み合わせることでコールすることによってダンサーを動かす。
- 12) 平井敏幸，ほか：言語指示の相違による動作の変容に関する研究—短距離走の疾走フォームについて—，日本体育学会神奈川支部会紀要 体育研究，第 28 号，25-30 (1995)。
- 13) Lidster, M. D. (Stanford Univ.) and Tamburini, D. H. (Folk Dance Federation of California): "FOLK DANCE PROGRESSIONS", 17-21, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California (1965).
- 14) Burger, E. W. and Groll, H.: 稲垣正浩訳，『体育の方法学』，不昧堂（東京）（1982）。
- 15) 日本フォークダンス連盟編：『概説フォークダン

- ス指導のてびき PART II』, 大修館書店 (東京) (1992).
- 16) 日本フォークダンス連盟編:『学校フォークダンス指導のてびき』, 大修館書店 (東京) (1993).
  - 17) 高田良平監修:『フォークダンス II』(ビデオ教材), 一橋出版株式会社 (東京) (1997).
  - 18) 高橋るみ子他: 心拍数から中学校期のダンス学習法「課題学習」を考える, 宮崎大学教育学部紀要, 芸術・保健・体育・家政・技術, 第 75 号, 181-194 (1993).
  - 19) 杉山重利, 園山和夫編著:『新・体育科教育』, ぎょうせい (東京) (1993).
  - 20) 武井正子, 石井千代江: 男子学生のダンス学習に関する研究—ダンスに対するイメージの変容を通して—, 順天堂大学保健体育紀要, 第 33 号, 54-62 (1990).
  - 21) Robson, C.: Folk dance within the primary PE curriculum, Primary PE Focus (Birmingham, England); Summer, 17-18 (1994).
  - 22) Gellerman, J.: Mayim pattern as an indicator of cultural attitudes in three American hasidic Communities: a comparative approach based on Labananalysis, In, Woodruff, D.L. (Ed.), Essays in dance research from the 5th CORD Conference, New York, Congress on Research in Dance, 111-144, refs. 32 (1978).
  - 23) Sloan, A. A.: Study of the effects of classroom instruction in the areas of folk dance, modern dance, and tap dance upon the development of rhythmic ability of college women, Univ. of Oregon, Eugene, Ore, 1 fiche. 10×15 cm (1972).

## 事前用

曲名 ( ) 国名 ( )

- \* 今までに
- 1 踊ったことがある
- 2 曲だけは聞いたことがある
- 3 曲も踊りも知らない

## 1. 主観的容易さについて

		多分		多分			
出来ない		出来ない	出来る	出来る	出来る		
1		2	3	4	4		
その理由について			(やや) (わりと)				
A	リズムが	取りにくい	1	2	3	4	取りやすい
B	ステップが	踏みにくい	1	2	3	4	踏みやすい
C	表現が	難しい	1	2	3	4	やさしい

## 2. 前半のフィギュアについて

		(やや) (わりと)					
A リズムが	取りにくい	1	2	3	4	取りやすい	
B ステップが	踏みにくい	1	2	3	4	踏みやすい	
C 表現が	難しい	1	2	3	4	やさしい	

## 3. 後半のフィギュアについて

		(やや) (わりと)					
A リズムが	取りにくい	1	2	3	4	取りやすい	
B ステップが	踏みにくい	1	2	3	4	踏みやすい	
C 表現が	難しい	1	2	3	4	やさしい	

## 4. 全体的には

- 1) 踊りの習得 (リズム、ステップ、表現を総合して)

		(あまり) (わりと)			
出来なかった	1	2	3	4	出来た

(やや) (わりと)

- 2) 踊りの順序 わかりずらかった 1 2 3 4 わかりやすかった
- 3) 実際踊って 難しい 1 2 3 4 簡単

学籍番号 ( ) ゼッケン 色: ( ) 番号: ( )

## 事後用

曲名 ( ) 国名 ( )

1. 1週間経過して、踊ってみた感想はいかがですか。

(あまり) (わりと)

リズム	取れなかった	1	2	3	4	取れた
ステップ	踏めなかった	1	2	3	4	踏めた

(やや) (わりと)

表現	しづらかった	1	2	3	4	しやすかった
----	--------	---	---	---	---	--------

2. 上の3つを総合すると、全体的に踊りの習得はいかがですか。

(あまり) (わりと)

踊りの習得	出来なかった	1	2	3	4	出来た
-------	--------	---	---	---	---	-----

3. この踊りについての復習はいかがですか。

(あまり) (わりと)

しなかった	1	2	3	4	した
-------	---	---	---	---	----

4. この踊り方(順番)はどのように覚えましたか。

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| 1 授業で習ったコールで練習して | 2 自分なりのコールをつくって |
| 3 踊り方の説明書等を見て    | 4 友人と一緒に踊って     |
| 5 授業で習っただけ       | 6 曲の流れの感じで      |
| 7 ステップごとにくぎって    | 8 その他           |

学籍番号 ( ) ゼッケン 色: ( ) 番号: ( )